

## Violência escolar e *bullying* em países europeus\*

Isabel Fonseca  
Feliciano H. Veiga

**Resumo.** Este estudo teve como objectivo geral investigar aspectos do *bullying* e dos comportamentos disruptivos dos alunos, em escolas de países europeus (Finlândia, Itália, Polónia, Portugal, Reino Unido e Suécia). Foram conduzidos dois tipos de estudo, no âmbito de um projecto Comenius. O estudo 1, com vista a analisar as percepções dos professores acerca da violência escolar e do impacto de um projecto contra o *bullying* desenvolvido no âmbito do programa Comenius; o estudo 2, com vista a avaliar o envolvimento dos alunos no *bullying* e em comportamentos disruptivos, tendo sido utilizada uma versão reduzida da “Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos” (EDEP). A análise dos resultados permitiu verificar que, no que respeita ao estudo 1, os professores exprimiram opiniões diversificadas acerca do que ocorre nos seus países e consideraram positivo o impacto do projecto contra o *bullying*. Quanto ao estudo 2, e para além de uma análise dos resultados por país, encontraram-se quantidades específicas de comportamentos na generalidade dos países envolvidos. Para além dos comportamentos descritivos apresentados, aparece salientado que o projecto referido conduziu a resultados positivos.

**Palavras-chave.** *Bullying*, Disrupção escolar.

**Abstract.** This study aimed to investigate general aspects of *bullying* and disruptive behaviour of pupils in schools in European countries (Finland, Italy, Poland, Portugal, United Kingdom and Sweden). We conducted two types of study, under a Comenius project. The study 1 has examined the perceptions of teachers about school violence and the impact of a project against *bullying* developed under the Comenius programme; the study 2 has assessed the involvement of students in *bullying* and disruptive behaviour, with a shortened version of "School Disruption Scale Professed by Students" (SDSPS). The analysis of the results has found that, with regard to study 1, the teachers expressed varied opinions on what happens in their countries and considered the positive impact of the project against *bullying*. As for the study 2, and after an analysis of the results by country, specific quantities of behaviour in most countries involved was found. Besides the behaviour descriptive presented, appears stressed that the project that led to positive results.

**Keywords.** *Bullying*, School disruption.

---

\* Fonseca, I., & Veiga H. F (2007). Violência escolar e *bullying* em países europeus. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 107-118). A. Coruña, Universidad da Coruña: Revista Galego Portuguesa de Psicología e Educación.

Este artigo baseia-se num estudo realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação do primeiro autor, cuja dissertação foi apresentada na Universidade de Lisboa, com o título *Bullying e violência escolar em países europeus: Elementos comparativos*, sendo orientada pelo segundo autor.

## 1. Introdução

Existem múltiplas razões para combater os fenómenos do *bullying* e da violência nas escolas: em primeiro lugar, por ser prejudicial tanto para as vítimas como para os agressores, mas também para os observadores e toda a comunidade escolar em casos de vandalismo; em segundo lugar, por criar insegurança e medo, o que é oposto aos objectivos da escola, onde um clima de violência é incompatível com a «educação para a cidadania» e contra os direitos da criança, que lhes consignam a liberdade de viver sem medo e intimidação. No entanto, embora as escolas possam empreender acções positivas para a redução da violência, o problema não pode ser apenas solucionado pelas escolas, já que todos os que a frequentam são igualmente afectados pelos meios de comunicação e pelas atitudes de violência existentes na sociedade alargada, tais como as emanadas pelos pais através, por exemplo, do bater violento nos filhos, o que continua a ser comum em muitos países europeus, ou através da comunicação social.

O conceito de “comportamento escolar disruptivo” é entendido na acepção de Veiga (1996) «como aquele que vai contra as regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola» (p. 45), considerando-se como “disrupção escolar” o conjunto dos referidos comportamentos. O *bullying* é uma forma de violência que se expressa através de diversos modos de acção ou comportamentos, podendo ser descrito como o abuso de poder sistemático, consistindo em acções realizadas de forma persistente e repetida, com o intuito de intimidar ou magoar outra(s) pessoa(s) (Olweus, 1993). As condutas de *bullying* podem ser directas ou indirectas e mesmo discriminatórias. Olweus, considerado o fundador da pesquisa sobre *bullying*, começou a recolher dados empíricos nos pátios das escolas suecas e norueguesas, nos anos 70, chamando a atenção da sociedade europeia e mundial para o fenómeno. As primeiras pesquisas realizadas por Olweus detectaram que 15% dos alunos entre os 7-16 anos se envolviam em comportamentos *bullying*: 9% como vítimas e 7% como agressores. Para além das pesquisas iniciais de Olweus, que alertaram para a existência do fenómeno *bullying* em âmbito escolar, existem diversos marcos que contribuíram para a consciencialização global face ao tema da violência, de entre os quais se destacam:

- A Carta de Ottawa, que visava contribuir para que se atingisse Saúde para todos a partir do ano 2000. O facto de a saúde ser considerada como fundamental para o desenvolvimento pessoal, social e económico, levou a que a saúde psicológica começasse igualmente a ser tida como algo a preservar (World Health Organisation, 2002).
- O relatório Young People's Health in Context, enquanto resultado de uma pesquisa alargada efectuada essencialmente na Europa, entre 2001-2002, junto de alunos entre os 11 e os 15 anos (World Health Organization Europe, 2004).
- O relatório da Wave Trust, Tackling the roots of violence (Hosking & Walsh, 2005).
- O relatório da OCDE intitula o capítulo 14 de Violence in Schools: a European Perspective (Cowie, Jennifer & Sharp, 2001).

- O relatório publicado pela Rede Europeia de Prevenção do Crime intitulado “Uma Revisão das Boas Práticas cientificamente avaliadas na prevenção e Redução do *Bullying* na Escola nos Estados-Membros da União Europeia” (World Health Organization Europe, 2004).

O *bullying* não afecta apenas os agressores e as vítimas, sendo antes considerado como um fenómeno mais alargado no qual participam igualmente todos os observadores. Estes podem figurar como apoiantes dos agressores ou das vítimas, podendo ainda retirar-se na tentativa de não se envolverem (Atlas & Pepler, 1998). Os incidentes relacionados com *bullying* contam com a participação de diversos observadores (O’Connell, Pepler & Craig, 1999) os quais, ao não tentarem impedir os comportamentos de agressão, pode a sua atitude ser interpretada pelos agressores como de apoio à sua conduta. Contudo, quando os observadores intervêm para impedir o *bullying*, tal surte um efeito eficaz na maioria dos casos, pelo que se revela importante ensinar aos alunos formas de intervir eficazmente, com o objectivo de isolar os agressores do seu grupo de apoio social (Salmivalli, 2005; Sutton & Smith, 1999).

As pesquisas revelam que os agressores tendem a manter as suas atitudes enquanto adultos e a ter filhos que também se tornam agressores, o mesmo se passando no que respeita às vítimas (Farrington, 1993). A mesma opinião é partilhada por outros (O’Connell, Pepler & Craig, 1999), que relacionam o comportamento agressivo com outros problemas de violência interpessoal. Para estes autores a combinação entre poder e agressão observada nos pátios é o «componente chave da intimidação sexual e laboral, da agressão conjugal e do abuso de crianças e idosos» (citados por Craig & Harel, 2004, p.133). Estes autores referem ainda os estudos de Farrington (1993) que estabelecem igualmente uma relação entre o *bullying* na infância e diversos comportamentos anti-sociais em idade adulta, tais como a criminalidade e a limitação de oportunidades em alcançar objectivos sociais desejados, um emprego estável ou relações duradouras.

Craig e Harel (2004) alertam para a factura global elevada que o envolvimento em *bullying* representa para os indivíduos, no que respeita à sua saúde mental e física enquanto alunos, bem como para as suas famílias, as escolas e as sociedades, dado que tanto os agressores como as vítimas tendem mais a necessitar de diversos apoios, seja a nível de saúde mental, justiça, ou educação especial, entre outros. Tendo em conta todo o espectro das influências negativas do *bullying*, revela-se fundamental que os profissionais das áreas da educação e saúde conheçam bem o fenómeno e que tomem medidas adequadas para o impedir, sendo estas as razões que fundamentam as propostas de prevenção e intervenção anti-*bullying*.

O combate eficaz às práticas agressivas exige a aplicação de um conjunto de medidas nas escolas, as quais, de acordo com Thompson, Arora e Sharp (2002), devem incluir procedimentos administrativos, designadamente, no que respeita à supervisão, o envolvimento de toda a comunidade escolar na mudança do clima inerente à mesma e ainda «a mudança de atitudes nos professores, alunos e funcionários, valorização de princípios da educação, definição de regras e educação pessoal, moral e social» (p. 85). De acordo com os autores referidos, embora a maior parte das crianças reprove o *bullying*, no entanto, toleram-no, uma vez que é comum na escola, embora lhes cause stresse. Para a diminuição do fenómeno, destacam-se os «valores da cooperação e apoio ou práticas competitivas, assentes na cooperação de pequenos grupos» (Thompson, Arora e Sharp, 2002).

O artigo 19 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças torna claro que as crianças têm o direito fundamental de se sentirem seguras na escola, o que figura como base indispensável para a aprendizagem. Mais de duas décadas de pesquisa sobre o *bullying* nas escolas servem para identificar este fenómeno como um problema das sociedades à escala mundial, que perturba o desenvolvimento psicológico e físico dos alunos, logo com consequências negativas sobre a aprendizagem, pelo que se revela inquestionável a necessidade de intervir a nível local, nacional e internacional, o que diversos países na Europa já assumiram. Para se alcançar uma resposta global com verdadeiro impacto, todos os Estados deviam desenvolver uma estratégia nacional de prevenção e combate ao *bullying*, por forma a promover uma sociedade não violenta, contribuindo assim para que as escolas se tornem locais mais seguros e saudáveis.

É de realçar que os programas de prevenção e intervenção contra o *bullying* devem abranger toda a comunidade escolar, incluindo os pais ou encarregados de educação (Olweus, 1993; O'Moore, 2005) e preferencialmente contando com os apoios do Ministério da Educação, do poder local, dos meios de comunicação e da sociedade civil. Assim sendo, uma intervenção abrangente contra o *bullying* e a violência entre os jovens na escola promoveria a diminuição desses comportamentos nas escolas.

No contexto descrito, e inserido num trabalho mais amplo (Fonseca, 2007; Veiga, no prelo), constituiu-se como objectivo do presente trabalho a análise das representações de professores e alunos de diversos países europeus acerca do *bullying*. Nesse sentido, foram realizados dois tipos de estudos: o estudo I - Representações dos professores envolvidos no projecto Comenius e o estudo II - Comportamentos de alunos de escolas envolvidas no projecto Comenius.

## **2. Estudo I: Representações dos professores envolvidos no projecto Comenius**

No estudo 1, as questões de estudo foram: Q1 - Quais os aspectos comuns e os aspectos divergentes nas representações dos professores dos países envolvidos no projecto Comenius sobre a utilização do termo *bullying*; Q2 - Quais os aspectos comuns e os aspectos divergentes nas representações dos professores dos países envolvidos no projecto Comenius sobre a existência de políticas nacionais contra o *bullying*; Q3 - Quais os aspectos comuns e os aspectos divergentes nas representações dos professores dos países envolvidos no projecto Comenius sobre a existência de políticas de escola contra o *bullying*; Q4 - Qual o impacto do projecto Comenius Contra o *Bullying* junto da comunidade escolar.

### **Amostra**

A população deste estudo foi composta por presidentes de escola e professores em exercício nas 7 escolas envolvidas na parceria Comenius, com uma amostra de 14 respondentes, respectivamente, 4 da Finlândia, 2 de Itália, 2 da Polónia, 2 de Portugal, 1 do Reino Unido e 3 da Suécia. A inclusão nesta pesquisa dos países em questão, deve-se à parceria estabelecida no projecto Comenius «Contra o *bullying*» e aos objectivos comuns existentes entre os professores que nele participam.

## **Instrumento**

Com o objectivo de responder às questões enunciadas elaborou-se um questionário com respostas fechadas, semi-abertas e abertas para procurar entender quais os aspectos comuns aos vários países europeus envolvidos no projecto, bem como quais os aspectos que os diferenciam (Fonseca, 2007).

## **Procedimento**

No decorrer do encontro na Polónia, a coordenadora finlandesa solicitou aos presentes o preenchimento do questionário, clarificando sobre os objectivos do mesmo e elucidando que quaisquer dúvidas no preenchimento poderiam ser esclarecidas junto da coordenadora da escola portuguesa, autora do presente estudo. O questionário foi distribuído no segundo dia do encontro e preenchido por escrito pelos presidentes de escola e professores reunidos na sala onde decorriam os trabalhos do projecto.

## **Resultados**

Quanto à questão de estudo número 1 (Quais os aspectos comuns e os aspectos divergentes nas representações dos professores dos países envolvidos no projecto Comenius sobre a utilização do termo *bullying*?), de uma forma geral, os inquiridos descrevem o *bullying* como possuindo o objectivo de magoar e insultar e todos referem uma noção alargada acerca dos comportamentos que o termo inclui. Nota-se, no entanto, que a descrição mais abrangente é a de Inglaterra, o que se justifica por todas as iniciativas que têm havido no país, o mesmo se verificando em relação à Suécia e à Finlândia. Todos os inquiridos possuem igualmente uma visão abrangente dos comportamentos praticados pelos agressores, os quais variam entre os psicológicos, físicos e de relacionamento.

Quanto à Q2, sobre a existência de políticas nacionais contra o *bullying*, solicitou-se igualmente que, em caso afirmativo, estas fossem sumariamente descritas. A Itália, a Polónia e Portugal responderam de forma negativa. De entre os quatro respondentes da Finlândia, três também o negaram, talvez por desconhecimento, enquanto que um quarto, o presidente da escola, confirmou a sua existência, referindo existirem legislação e recomendações emanadas pelo ME. A Suécia e o Reino Unido também responderam afirmativamente, o primeiro país salientando que todas as escolas devem ter um plano para que as crianças se sintam bem e o segundo destacando a existência de um plano para melhorar o comportamento dos alunos, designado por *Behaviour Improvement Plan*, um pacote enviado às escolas para que estas trabalhem as questões do comportamento.

Quanto à Q3, sobre a existência de políticas na escola contra o *bullying*, todos os inquiridos responderam afirmativamente perante a questão da importância ou não de existir uma política anti-*bullying* nas escolas. Quanto a como e a quem a transmite, a Finlândia, a Itália e a Polónia referiram ser nas reuniões, também nos planos anuais, no caso da Finlândia, e em reuniões especiais nos dois últimos países mencionados. O Reino Unido explicou que a política é apresentada na contratação de pessoal, é discutida em reuniões, sendo transmitida pelo gestor da área de comportamento e pela presidente

da escola. Já a Suécia referiu que todos os alunos e professores têm conhecimento da política anti-*bullying* pois esta aplica-se a todas as relações escolares. Questionados sobre se a sua escola tinha uma política específica contra o *bullying*, todos responderam afirmativamente. Quanto a quem a definia, todos os países, à excepção da Suécia, mencionaram o presidente da escola e os professores afectos a essa área, a quem a Finlândia acrescenta a ajuda de especialistas. Itália acrescenta ainda psicólogos e o Reino Unido o gestor de comportamento. A Suécia destacou a existência de um plano municipal contra o *bullying*, o qual é trabalhado e avaliado por uma equipa especial. Todos responderam afirmativamente à pergunta sobre se a política educativa do país confere autonomia suficiente por forma a cumprir os objectivos principais do projecto; contudo, na Suécia, dois professores não o consideraram e um italiano não respondeu. Já no que se refere à existência de uma política da escola que permita a concretização dos objectivos do projecto, a resposta foi um sim unânime. Questionados sobre se toda a comunidade escolar se havia envolvido no desenvolvimento das actividades do projecto apenas Itália respondeu de forma negativa. Na Finlândia, um professor discordou, referindo que alguns colegas julgam que tal implica trabalho extra embora reconheçam a relevância do tema. Portugal referiu que apesar de haver envolvimento de toda a comunidade, alguns participam com menos agrado.

Quanto à Q4, sobre o impacto do projecto na comunidade escolar, os professores dos países envolvidos referiram que todos os alunos revelaram uma atitude positiva face às actividades do projecto, o mesmo se verificando a nível da observação de progressos nas relações interpessoais entre alunos, em maior ou menor grau, tendo o Reino Unido destacado a aproximação entre alunos de diferentes faixas etárias. Relativamente à existência de progressos nas relações entre alunos e professores todos os países respondem de forma positiva. O Reino Unido acrescenta que o projecto proporcionou um maior conhecimento dos professores face aos alunos. No que se dirige aos progressos observados nas relações entre os alunos e os auxiliares de acção educativa, os diversos países referem a existência de algumas melhorias. Relativamente ao que ainda necessita ser trabalhado em termos dos comportamentos dos alunos, a Finlândia destaca que um maior relaxamento permitirá aos alunos o usufruir de outros métodos de aprendizagem e trabalho na escola. Itália salienta a necessidade de desenvolver junto dos alunos o sentido da responsabilidade, do autocontrolo e do respeito pelos outros. A Polónia considera ser necessário continuar a trabalhar a agressão interpessoal entre os alunos, a disciplina e a cooperação entre alunos de diferentes faixas etárias. Portugal assinala que se deve promover a uniformidade da actuação dos professores perante os comportamentos dos alunos e que as ocorrências não devem ser escondidas. A Suécia considera importante continuar a trabalhar as atitudes negativas dos alunos, o desenvolvimento do respeito entre pares, referindo ainda o impacto positivo do projecto sobre o relacionamento interpessoal entre professores. O Reino Unido refere que continuará a seguir as estratégias anti-*bullying* e disciplinares vigentes na escola.

Perante a última questão, de resposta aberta para os professores que desejassem acrescentar algo, três países o fizeram. Itália referiu que o tema do projecto Contra o *Bullying* não podia limitar-se ao tempo real dos 3 anos em que decorreu, devendo antes ser um tema recorrente, já que a forma como as pessoas se tratam entre si baseia a nossa convivência diária. Portugal acrescentou que a cooperação entre as escolas envolvidas no projecto tinha permitido a construção de um bom clima de entendimento e compreensão para o futuro. O Reino Unido transmitiu que os 'Dias da Criatividade' figuraram como uma mais-valia adicional aos outros projectos e actividades que já desenvolviam.

### **3. Estudo II: Comportamentos de alunos de escolas do projecto Comenius**

No estudo II, as questões de estudo incidiram na análise dos comportamentos disruptivos na escola. Aqui especificam-se as seguintes: Q1 - Qual a ordenação dos comportamentos disruptivos nos vários países, quer na sua globalidade quer por país específico? Q2 - Como se diferenciam os alunos nos comportamentos disruptivos, em função do país, Portugal versus restantes?

#### **Amostra**

Este estudo abrange uma amostra de alunos de 4 países da União Europeia (Finlândia, Itália, Polónia e Portugal). A amostra foi constituída por 197 sujeitos repartidos pelos 6º e 8.º anos de escolaridade e diferenciados quanto ao sexo, idade e resultados escolares, assim repartidos: 50 da Itália (25,4%) 47 da Finlândia (23,9%), 50 da Polónia (25,4%) e 50 de Portugal (25,4%). Dado o tamanho da amostra, decidiu-se considerar também aqui os alunos das escolas italianas, embora pertencentes ao 8º ano.

#### **Instrumento**

Foi utilizada a escala EDEP, tendo, no entanto, sido modificados dois dos seus itens: o item 5 (Agrido fisicamente os professores) passou a «Atiro lixo para o chão» e o item 7 (Venho bêbedo ou drogado para a escola) passou a «Ajudo os meus colegas se vejo alguém a fazer-lhes mal». Esta alteração adveio de se considerar que os dois itens originais, apesar da confidencialidade das respostas, pudessem condicionar a aceitação dos questionários por parte dos encarregados de educação e das escolas. As respostas aos itens da EDEP inseriram-se, neste estudo, numa escala de tipo Likert, desde 1 (*Completamente em Desacordo*) a 4 (*Completamente de Acordo*), enquanto que no seu original (Veiga, 1996) figuravam entre (1) Completamente em desacordo e (6) Completamente de acordo.

#### **Procedimento**

Quanto ao procedimento havido, a administração dos questionários foi iniciada em Outubro de 2006 junto de escolas envolvidas no âmbito do Programa Comenius.

#### **Resultados**

O Quadro 1 ilustra de forma comparativa as posições atribuídas aos diversos itens da EDEP no geral e por país. Verifica-se assim que o item com médias mais elevadas a ocupar a 1ª posição no total dos países é o item 7 (Ajudo os meus colegas se vejo alguém a fazer-lhes mal), o qual foi assinalado na primeira posição pela Polónia e por Portugal. No entanto, a Finlândia e a Itália assinalam na sua 1ª posição o item 3 (Sou obediente aos professores). Em 2º lugar a nível geral figura o item 3, o qual ocupa essa mesma posição apenas em Portugal, já que a Finlândia e Itália apresentam em 2º lugar o item 7 (Ajudo os meus colegas se vejo alguém a fazer-lhes mal), enquanto que a Polónia apresenta nesta posição o item 12 (Sou pontual a chegar às aulas). Na 3ª posição a nível geral figura o item 12 (Sou pontual a chegar às aulas), o qual é assinalado pela Finlândia, Itália e Portugal, enquanto que a Polónia indica nesta posição o item 3 (Sou obediente aos professores).

No que respeita aos três itens com médias menos elevadas, na 16ª posição, a nível geral, consta o item 10 (Roubo coisas na escola), o qual é assinalado pelos alunos finlandeses, polacos e portugueses, enquanto que os alunos italianos assinalam na última posição o item 11 (Agrido verbalmente os professores). Na penúltima posição a nível geral figura o item 13 (Falto às aulas por desinteresse), o qual é assinalado pela Finlândia, Polónia e Portugal, figurando nesta posição em Itália o item 2 (Agrido fisicamente os meus colegas). Na antepenúltima posição (14ª) a nível geral consta o item 11 (Agrido verbalmente os professores), o qual figura nesta posição apenas na Polónia; o terceiro item com médias menos elevadas na Finlândia e Itália é o item 1 (Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola) e em Portugal o item 16 (Ameaço as pessoas na escola).

*Quadro 1. Posição das Médias dos itens da EDEP, no total e por país*

<i>Posição das médias</i>	<i>Nº dos itens na EDEP, no total e por países</i>				
	<i>Total dos países</i>	<i>Finlândia</i>	<i>Itália</i>	<i>Polónia</i>	<i>Portugal</i>
1ª	07	03	03	07	07
2ª	03	07	07	12	03
3ª	12	12	12	03	12
4ª	14	04	14	16	04
5ª	04	09	06	14	14
6ª	09	14	15	09	09
7ª	16	08	09	02	05
8ª	15	15	04	15	08
9ª	08	05	05	04	15
10ª	02	06	08	08	02
11ª	06	02	13	05	06
12ª	05	11	16	06	01
13ª	01	16	10	01	11
14ª	11	01	01	11	16
15ª	13	13	02	13	13
16ª	10	10	11	10	10

A análise do Quadro 2 ilustra as posições ocupadas no geral e por país dos itens directamente relacionados com os comportamentos *bullying* da escala EDEP. Verifica-se, assim, que o item 7 (Ajudo os meus colegas se vejo alguém a fazer-lhes mal) obteve a média mais elevada, ocupando a 1ª posição geral na escala, bem como na Polónia e em Portugal e figurando na 2ª posição tanto na Finlândia como em Itália. Na 7ª posição geral da escala consta o item 16 (Ameaço as pessoas na escola), o qual foi assinalado em posições variadas pelos diversos países, designadamente e por ordem decrescente de significância estatística, em 4º lugar pela Polónia, em 12º pela Itália, em 13º pela Finlândia e em 14º por Portugal. O item 15 (Agrido verbalmente os meus colegas) ocupa a 8ª posição na escala geral, figurando nessa mesma posição na Finlândia e na Polónia, em 6º lugar em Itália e em 9º em Portugal. O item 2 (Agrido fisicamente os meus colegas) aparece na 10ª posição da escala geral e em Portugal, constando em 7º lugar na Polónia, em 11º na Finlândia e em 15º em Itália.



Quadro 2. Posição dos itens relacionados com comportamentos *bullying*, no total e por País

<i>Itens dos comportamentos bullying</i>	<i>Total</i>	<i>Finlândia</i>	<i>Itália</i>	<i>Polónia</i>	<i>Portugal</i>
02- Agrido fisicamente os meus colegas	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	15 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>
07- Ajudo os colegas se vejo alguém a fazer-lhes mal	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>
15- Agrido verbalmente os meus colegas	8 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>
16- Ameaço as pessoas na escola	7 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	14 <sup>a</sup>

No Quadro 3, aparecem elementos de resposta à questão de estudo 2 (Q2). Os valores de *t* evidenciaram a existência de diferenças significativas (0,001) no item 12 (Sou pontual a chegar às aulas), onde os alunos portugueses apresentam uma média de pontuação menos elevada que os restantes, o que significa que são bastante menos pontuais do que os alunos dos outros países envolvidos no estudo.

Quadro 3. Resultados na EDEP (Likert 1-4), em função do país (Portugal *versus* Restantes).

<i>Itens da EDEP</i>	<i>País</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>D.P.</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
<i>da4</i>	Portugal	50	2,2900	0,89354	2,702	**
	Outros países	127	1,7934	0,87556		
<i>da12</i>	Portugal	49	1,3200	0,84630	-3,241	***
	Outros países	130	1,8369	1,36572		

Legenda: \*\* p<0,01; \*\*\*p<0,001

A análise dos resultados revela ainda uma diferença estatisticamente significativa (0,01) no item 4 (Falo sem autorização, perturbando as aulas), revelando os alunos portugueses uma média de pontuação mais elevada, o que significa que têm mais este comportamento. Nos restantes itens, não ocorreram diferenças estatisticamente significativas.

#### 4. Elementos conclusivos

No âmbito do estudo número 1, os professores descreveram o *bullying* como possuindo o objectivo de magoar e insultar e referiram um conjunto alargado de comportamentos nele incluídos. Quanto à existência de políticas nacionais contra o *bullying*, a Suécia respondeu afirmativamente, salientando que todas as escolas devem ter um plano para que as crianças se sintam bem, e o Reino Unido destacou a existência de uma estratégia específica, o *Behaviour Improvement Plan*. Quanto à existência de políticas na escola contra o *bullying*, todos os professores inquiridos responderam afirmativamente, salientando a sua importância. Quanto a como e quem a transmite, a Finlândia, a Itália e a Polónia referiram ser nas reuniões, nos planos anuais no caso da Finlândia, e em reuniões especiais nos dois últimos países mencionados. O Reino Unido explicou que a política é apresentada na contratação de pessoal, é discutida em reuniões,

sendo transmitida pelo gestor da área de comportamento e pela presidente da escola; a Suécia referiu que todos os alunos e professores têm conhecimento da política anti-*bullying*. Questionados sobre se a sua escola tinha uma política específica contra o *bullying*, todos os professores responderam afirmativamente. Quanto a quem a definia, todos os países, à excepção da Suécia, mencionaram o presidente da escola e os professores afectos a essa área, a quem a Finlândia acrescentou a ajuda de especialistas; a Itália acrescenta psicólogos e o Reino Unido o gestor de comportamento. No que se refere à existência de uma política da escola que permita a concretização dos objectivos do projecto contra o *bullying*, a resposta foi positiva. Quanto ao impacto do projecto na comunidade escolar, os professores dos países envolvidos referiram que todos os alunos revelaram uma atitude positiva face às actividades do projecto, o mesmo se verificando a nível da observação de progressos nas relações interpessoais.

No âmbito do estudo 2, verificou-se que os comportamentos mais frequentes foram os de não transgressão. No que respeita aos comportamentos menos frequentes, constaram condutas de roubo ou de agressão (física ou verbal), com diferenciações específicas entre os países envolvidos. Os alunos portugueses apresentaram-se como menos pontuais e mais faladores nas aulas do que o conjunto dos alunos dos restantes países. A distribuição diferencial dos alunos pelos comportamentos de indisciplina e violência, em função da pertença ao país considerado, não permite uma interpretação transcultural específica, tendo mais a ver, dado o reduzido tamanho da amostra em estudo, com a especificidade das escolas consideradas.

Em posteriores estudos poder-se-ia, retomando algumas questões aqui surgidos, ampliar o tamanho da amostra envolvida, seja com mais professores seja com mais alunos seja com mais escolas e países. Novos instrumentos de análise poderiam ser utilizados, atendendo aos que aqui foram considerados. A elaboração de programas de intervenção específicos e a sua implementação num prazo dilatado e com o envolvimento de actores escolares variados, com participação das próprias famílias, poderia, também, constituir uma nova proposta de trabalho.

## Referências

- Atlas, R., & Pepler, D. (1998). Observations of *bullying* in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86-99.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales – agresores, victimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The Effectiveness of the Olweus *Bullying* Prevention Program in Public Middle Schools: A Controlled Trial. *Journal of Adolescent Health*.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bully scenarios: comparing physical, verbal, and relational *bullying*. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231.
- Bjorkqvist, K., & Jansson, V. (2001). Tackling Violence in schools: A report from Finland. CONNECT UK-001.
- Caldeira, S. N. (2005). Indisciplina: alguns resultados sobre escolas de S. Miguel. Ponta Delgada: Arquipélago – *Ciências da Educação*, 6.
- Caldeira, S., Rego, I., & Condessa, I. (2007). Indisciplina na sala de aula: Um (falso) problema? In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades* (pp. 43-84). Coimbra: Quarteto.
- Cowie, H., Jennifer, D., & Sharp, S. (2001). Tackling Violence in School: A Report from the UK. Presented at the EC Connect Project UK-001 (*Tackling Violence in Schools on a European-wide Basis*) European Conference, Goldsmiths' College, London, April 6th – 8th.
- Craig, W., & Harel, Y. (2004). *Bullying*, physical fighting, and victimization. Em C. Currie, A. Roberts, R. Morgan, W. Smith, Settertobulte & O. Samdal (Eds.), *Young people's health in context* (pp.133-144). Geneva: World Health Organization.
- European Network for Health Promoting Schools, (2002). *Models of health promoting schools in Europe*. Copenhagen: IPC European Network of Health Promoting Schools.

- Farrington, D., & Baldry, A. (2006). Factores de riesgo individuales. Em A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela: Cómo detectar, prevenir e resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Farrington, D. P. (1993). The family backgrounds of aggressive youths. Em L. Hersow, M. Berger & D. Schaffer (Eds.), *Agression and antisocial behaviour in childhood and adolescence*. Oxford: Pergamon.
- Fekkes, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick, S. (2005). *Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behaviour*. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Fonseca, I. M. (2007). *Bullying e violência escolar em países europeus: Elementos comparativos* (tese de mestrado sob a orientação científica do Prof. Feliciano H Veiga). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Garandeau, C. F., & Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on *bullying* and peer group manipulation. *Agression and Violent Behavior*, 11, 612-625.
- Gendreau, P. L., & Archer, J. (2005). Subtypes of aggression in humans and animals. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 25-46). New York: Guilford Press.
- Hosking, G., & Walsh, I. (2005). *Tackling the roots of violence*. Surrey, England: WAVE Trust.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in *bullying*: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- O'Moore, A. (2005). *A Guiding Framework for Policy Approaches to School Bullying and Violence*. Dublin: Trinity College.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Salmivalli, C., & Issacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness and children's self and peer perceptions. *Child Development*, 76, 1161-1171.
- Sutton, J., & Smith, P. (1999). *Bullying* and "theory of mind": a critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2002). *Bullying. Effective strategies for long-term improvement*. Londres: Routledge/Falmer.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola: Investigação diferencial* (2ª ed.). Lisboa: Fim de Século Edições.
- Veiga, F. H. (2007). Avaliação da disrupção escolar dos alunos: Novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP. In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades* (pp. 133-167). Coimbra: Quarteto.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais* (3ª ed). Coimbra: Livraria Almedina.
- Veiga, F. H. (no prelo). Investigação da indisciplina e da violência com as escalas de disrupção escolar, inferida e professada. Comunicação apresentada no IX Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, realizado em 19, 20 e 21 de Setembro de 2007, pela Universidade da Corunha e pela Universidade do Minho. Corunha: Universidade da Corunha.
- World Health Organization Europe (2004). Young people's health in context. *Health Policy for Children and Adolescents; N°4*. Dinamarca: WHO Europe.